

## Trabajo Fin de Grado

Estudio sobre Colegios Rurales Agrupados: la  
colaboración entre profesores como actividad  
educativa significativa.

Autor

Elena Piquer Guillén

Director

María Begoña Vigo Arrazola

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Curso Académico 2013-2014

## **RESUMEN**

El presente trabajo fin de grado tiene como objetivo describir el funcionamiento de los colegios rurales agrupados (CRAs), así como analizar las ventajas que suponen estos centros para el alumnado de las zonas rurales. En una primera parte se ha hecho una fundamentación teórica que explica el origen y significado, el funcionamiento y la estructura general de un CRA. También se ha analizado toda la legislación que recoge o hace referencia a centros de estas características.

En una segunda parte, el trabajo se centra en el análisis de un único CRA de Aragón, concretamente en el CRA Oléa, en la provincia de Teruel, examinando y observando su funcionamiento y los objetivos que persigue para mejorar su calidad de enseñanza, así como la colaboración que se lleva a cabo entre el profesorado del centro. Se destacan las ventajas e inconvenientes de colaborar entre docentes.

El trabajo concluye con la justificación de la necesidad que tiene el profesorado de los colegios rurales agrupados de colaborar entre ellos. De otra parte, se percibe la necesidad de mejorar la formación universitaria en relación con este tema.

*Palabras clave: organización, escuela, docentes, alumnos, escuela rural.*

## **ABSTRACT**

The aims of this work are, to make a small description of the role of rural schools grouped (CRAs) and the analysis of the benefits brought about by these centers for students in rural areas. The first part has been a theoretical intervention that explains the origin and meaning, function and general structure of a CRA. We also analyzed all legislation that includes or refers to such centers. In a second part, the paper focuses on one CRA Aragon, specifically in the CRA Oléa in the province of Teruel, examining and observing its operation and the objectives to improve the quality of teaching, and collaboration that takes among teachers out of the center. It highlights the advantage and disadvantages of collaboration between teachers.

The work concludes with the justification of the need for teachers in rural schools grouped collaborate. Moreover, the need to improve university education on this subject is perceived.

*Keywords: organizations, schools, teachers, pupils, rural school.*

# INTRODUCCIÓN

Presentación y Justificación.....	Pág.5
1. Marco teórico.....	Pág.9
1.1. Naturaleza de la escuela rural.....	Pág.9
1.2. Características de la escuela rural.....	Pág.12
1.3. Colegios Rurales Agrupados.....	Pág.17
1.3.1. Origen.....	Pág.17
1.3.2. Marco legislativo.....	Pág.19
1.3.3. Significado.....	Pág.23
1.3.4. Estructura y funcionamiento.....	Pág.24
1.3.5. Colaboración entre profesores.....	Pág.28
2. Propósito.....	Pág.33
2.1. Núcleos de interés.....	Pág.35
3. Método.....	Pág.36
3.1. Escenario e informantes.....	Pág.38
3.1.1. Selección del centro.....	Pág.38
3.1.2. Selección del aula.....	Pág.40
3.1.3. Profesorado.....	Pág.40
3.2. Recogida y análisis de la información.....	Pág.42
3.3. Resultados.....	Pág.42
4. Discusión y conclusiones.....	Pág.50
4.1. Interpretación de los resultados.....	Pág.50
Referencias bibliográficas.....	Pág.54
Referencias legislativas.....	Pág.58

## Presentación y Justificación

Este trabajo de fin de grado pretende reflexionar acerca de la realidad educativa más general en nuestro contexto, que viene existiendo desde hace tiempo en las zonas rurales de Aragón. Se han dado en las escuelas rurales una serie de factores de desigualdad atenuados por el tipo de escuela y por la situación geográfica de la misma.

Dentro del amplio campo de la escuela rural, centraré mi trabajo en los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.s). Después de evaluar varias tentativas, me decidí por llevar a cabo el tema de la escuela rural por varios motivos; en primer lugar, aunque no guarde relación directa con las menciones que he estudiado, las cuales son Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, si es cierto que en este tipo de escuelas, existen especialistas itinerantes que ejercen como maestros de Audición y Lenguaje y PT. Cuando salieron las líneas de trabajo, no tuve duda, tenía claro que me quería decantar por la escuela rural, y es que, siempre he vivido en un pueblo pequeño de la provincia de Teruel y mi colegio se transformó en un C.R.A., sí, un colegio que como dice Bernal (2009) y otros muchos maestros de un C.R.A., *“Los pasillos entre las aulas son las carreteras entre los pueblos”*. A pesar de que históricamente se considera la escuela rural como de menor cantidad y calidad de servicios sociales, de menores dotaciones tecnológicas o de recursos humanos, también la escasez de recursos en la escuela, da lugar al tópico de marginalidad, lo que ha culminado con el estereotipo de una imagen de inferioridad. Aunque como bien dice Rui Canario (citado por Bustos, 2008:34) la escuela rural se convierte en lugar para la innovación, la experimentación y el desarrollo de prácticas educativas reseñables. Donde se pueden obtener las mayores oportunidades de disfrute del medio para el ocio y el tiempo libre.

A lo largo de mi trabajo, voy a abordar de manera teórica el concepto de Colegio Rural Agrupado, centrando mi estudio en el funcionamiento y organización de éste. Finalmente, realizaré el estudio de un C.R.A. concreto para concluir con la revisión e indagación de cómo es la colaboración entre profesores de un colegio con estas características. Y poder concluir y sacar deducciones a través del análisis de las entrevistas, cuáles son las ventajas y los inconvenientes de la colaboración docente.

La pertinencia de este trabajo está en relación con el marco social, legislativo y pedagógico actual.

Desde un punto de vista social, la escuela rural hace que los pueblos no se queden deshabitados de niños, lo que trasciende en que las parejas jóvenes con niños perduren en los pueblos y aumenten la tasa de población de la localidad, lo que repercute dando más vida al pueblo. Dato importante es también el aumento de población que ha tenido a causa de la inmigración, lo que ha supuesto en los últimos años, un rejuvenecimiento de la población y un aumento de la natalidad.

Lorente (2014), dice que la sociedad de nuestros días, está dotada de un contexto de crisis económica, de una situación de desempleo y de recortes en el gasto público que han dañado todavía más la situación precaria que ya tenían muchos de los pueblos en Aragón, llegando a cerrar la escuela en algunos de ellos por falta de alumnos. En Aragón, el límite de alumnos para mantener la escuela abierta es de seis alumnos.

Por otro lado, si analizamos la escuela rural desde un marco legislativo, Berlanga (2014) dice que España buscó una nueva legitimación para el sistema político con la evolución socioeconómica del país con la Ley General de Educación (LGE) de Agosto de 1970. Se cerraron varias escuelas, fomentándose los grandes centros comarcales y las Escuelas-Hogar. A mitad de la década, se manifestó una clara oposición social porque fueron conscientes de las deficiencias en los edificios construidos, peligros en las rutas de transporte, mala calidad en los comedores escolares y escasez de los medios prometidos. Los efectos fueron perjudiciales en el medio rural español y, en Aragón llegaron a cerrarse casi 500 unidades.

Con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), tampoco se tuvo en cuenta las características de la escuela rural. Fue un tiempo de recuperación en el medio rural. Lo rural se transforma en algo novedoso y era centro de interés. Incluso el MEC destinó más presupuesto a la construcción y rehabilitación de escuelas. Es decir, fue un momento esperanzador para la escuela rural con la publicación del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de Abril de 1983 y de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación) de 3 de junio de 1985. Este RD proponía (Roche, 1995 citado por Berlanga, 2014) medios y recursos adicionales para tratar desigualmente a los que eran socialmente desiguales con aspiración a la igualdad de resultados. Por primera vez en España se establecía un programa de Educación Compensatoria.

Este marco permite promover proyectos adecuados a las necesidades de las diferentes realidades del territorio y entre ellos, los de la escuela rural (Sauras, 1998 citado por Berlanga, 2014). Se destacan los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) y los Colegios Rurales Agrupados (CRA).

Con la llegada de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), a pesar de parecer una ley llena de principios democráticos, fue derogada en beneficio de la LOGSE, 1990. Berlanga (2014).

El 3 de octubre de 1990, se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en la que sólo se cita el término “rural”, una vez en el artículo 65.2. Según Grande (1993: citado por Berlanga, 2014), ignora y deja, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico diferenciado, a la vez que pide la creación de un subsistema educativo rural específico en cada una de las Comunidades Autónomas. Desde entonces, aunque con matices, ninguna de las leyes orgánicas aprobadas (LOCE, LOE Y LOMCE) ha recogido las peculiaridades de la educación en el medio rural. Berlanga (2014).

Por último, desde una perspectiva pedagógica, la escuela rural supone como explica Corchón (2005), en su libro *“la escuela en el medio rural. Principios organizativos”*, un mayor contacto y una relación más cercana y personal entre profesores, alumnos y padres, lo cual, ayudará a la orientación y motivación del docente. El hecho de haber varios cursos en un misma aula, enriquece la convivencia y la socialización entre el alumnado. El trabajo continuo con los mismos niños favorece su formación y hace que se les pueda conocer mejor a nivel individual. No obstante, estos niños trabajan de manera independiente durante gran parte de la jornada escolar, lo cual, hace que aumente su responsabilidad e iniciativa.

Desde un punto de vista profesional, me resulta interesante el planteamiento de si los futuros maestros estamos bien preparados para trabajar en un colegio de dichas características. En la mayoría de las asignaturas que he cursado a lo largo de la carrera, todas se centran en aulas de colegios urbanos o rurales, pero ninguna nos muestra cómo trabajar en un CRA. Y como considero que es uno de los primeros destinos a los que los maestros llegan en sus primeros años de enseñanza, me resulta interesante destacar la poca formación que se nos da en este sentido.

Como futura maestra, en cuanto a la educación en el ámbito rural, pienso que es necesario mejorar su calidad, y para ello, hay que apoyarse y valorar aquellas características y condiciones propias de cada entorno y que hacen de la escuela rural, una escuela única. Para dar respuesta y conseguir una educación de calidad en las zonas rurales, en diferentes comunidades de nuestro sistema educativo, prevalecen los Colegios Rurales Agrupados (CRAs). Estos funcionan como único centro escolar formado por varias unidades escolares situadas en diferentes localidades. Forman parte de un CRA todas la localidades de una misma zona, pero sólo aquellas que mantienen un número de alumnos mínimo para permanecer abierta (6 alumnos mínimo). Por tanto, es un tema que goza de mucha relevancia.

Desde un punto de vista personal, en mi caso, mis experiencias con la escuela rural fueron durante la educación infantil y primaria, compartiendo aula con niños de otros cursos. Siempre estábamos tres cursos juntos por clase. Nuestra relación con los maestros era muy estrecha, así como la aportación de los padres al colegio para participar en numerosos actos. Conforme llegábamos a los últimos cursos de la educación primaria y durante el primer ciclo de la E.S.O., asistíamos una vez por trimestre al C.R.I.E.T. de Alcorisa. Estas estancias nos ayudaban a relacionarnos con niños de otros colegios de la zona y a hacer uso de nuevas tecnologías o materiales con los que no contábamos en la vida ordinaria de nuestro colegio.



## **1. Marco teórico**

### **1.1. Naturaleza de la escuela rural**

En este apartado se han recopilado una serie de definiciones acerca de qué significa escuela rural. Estas interpretaciones de escuela rural vienen de la mano de diversos autores que nos ayudan a clarificar y definir la escuela en el entorno rural.

Desde un punto de vista geográfico, la población española del Siglo XX, vivía en su mayoría en áreas rurales, pues gran parte de las familias se dedicaban a la producción del sector primario. Con el paso de los años, todo cambia y el sector más explotado es el industrial, lo que conlleva la marcha de muchas familias del pueblo a la ciudad. Lorente (2014), dice que nuestra Comunidad Autónoma concentra un poco más de la mitad de su población en el municipio de Zaragoza, con tres provincias que poseen una amplia extensión, y con zonas muy despobladas.

Dicha despoblación acaba afectando a la escuela en las zonas rurales. Esas escuelas que eran similares a las de los espacios urbanos, cambian, se ven perjudicadas por la partida de los niños a la ciudad. Hay algunas escuelas que siguen manteniendo un número de alumnos y profesores considerables, por el contrario, hay otras escuelas que no, se reduce tanto el número de alumnos, que incluso llegan a desaparecer. Hay que tener en cuenta que la educación en las escuelas rurales es fundamental para garantizar la vida en los pueblos, y que los niños de las zonas rurales, tienen derecho a recibir una educación en su localidad de residencia al menos durante el periodo lectivo de educación infantil y primaria, como bien recoge el Real Decreto 2731/1986, de 24 de Diciembre, por el que la LGE se plantea la constitución de los Colegios Rurales Agrupados de educación general básica.

Lorente (2014), reclama que esta situación demográfica sea atendida por los poderes públicos para así garantizar la igualdad de derechos de los ciudadanos, con independencia del lugar de residencia. Sobre todo, que estos niños tengan el derecho a la educación.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), define lo rural como “perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores”. Por ello, deducimos que escuela rural será aquella que se ubica en una zona donde la actividad principal gira alrededor de la agricultura y de la ganadería. Por otro lado, Bustos (2006), señala que en

la actualidad es complicado encontrar un perfil de escuela rural homogénea y uniforme, ya que podemos encontrar zonas rurales muy tradicionales y otras que se han ido transformando con el paso del tiempo hasta llegar a convertirse en estructuras modernas.

Por otro lado, Berlanga (2003, p.90), hace una recopilación de la definición de escuela rural de varios autores y concluye con la siguiente definición: “la escuela rural es aquella en la que profesores, alumnos, familias y edificios mejor se adaptan al medio donde está ubicada, siendo la diversidad y el cambio en el tiempo unas de sus principales señas de identidad”. Aunque bajo su punto de vista, es muy difícil dar con una definición clara y concisa de escuela rural atendiendo al territorio, pues estamos hablando de una realidad en constante cambio.

Pero a pesar de la complicada búsqueda de una definición concisa de escuela rural, algunos autores como Cantón (2004), define la escuela rural en función de unas características propias de este espacio geográfico, destacando: ratio alumno/profesor baja, estudian alumnos de diferentes niveles educativos en el mismo aula, la escuela es de los pocos servicios públicos que hay en la localidad y se dan dificultades de acceso a algunos recursos culturales.

En la misma línea, Casares (2005, p.60), define lo rural como “lo perteneciente o relativo al campo y a las labores de él”. Corchón (2005, p.90), determina escuela rural como “aquella que forma a niños y adolescentes y que está situada en una población cuya actividad principal es la agrícola”. Aunque no considera que esta definición recoja bien el significado de escuela del medio rural, ya que debería recoger otros factores como: ser la única escuela en la localidad, que se de multigraduación en sus aulas, ser escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas y estar situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes.

Otro autor, Boix (1995, p.7), ven la escuela rural como “una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógica”. Con esta definición, se destaca la cultura como aspecto

Por último, Sauras (2000), considera que la escuela rural de calidad es aquella abierta al medio natural, social y cultural. Teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad a la que pertenece, así como que contribuya en el desarrollo social, cultural y económico de la localidad.

Con las definiciones y los significados de dichos autores acerca de la escuela rural, queda definida la escuela rural desde un sentido amplio.

AUTORES	Actividad principal de la población rural	Estructura de la escuela	Factor importante
<b>Lorente (2001)</b>	Paso del sector primario al sector industrial (despoblación)		Derecho a la educación rural
<b>Bustos (2006)</b>		No es homogénea ni uniforme	Atención a la diversidad. Escuelas muy distintas que dependen de la zona.
<b>Berlanga (2003)</b>		Diversidad y cambio constante.	Realidad cambiante.
<b>Cantón (2004)</b>			Ratio, multigrado, difícil acceso a recursos, servicio público limitado. Características que dependen de la zona.
<b>Casares (2005)</b>	Agricultura		Relativo al campo.
<b>Corchón (2005)</b>	Agricultura		Ratio, multigrado, difícil acceso a recursos, servicio público limitado, unitarias.
<b>Boix (1995)</b>		Heterogénea y singular	Importante la cultura. Con una pedagogía singular.
<b>Sauras (2000)</b>		Contribuye al desarrollo	Foco social, cultural y económico.

Tabla 1: “Naturaleza de la escuela rural”.

Finalizo este apartado llegando a la conclusión de que tras el estudio y la complicación de definir escuela rural, muchos de los autores coinciden en que con escuela rural hacemos referencia a aquella escuela situada en un entorno relativo al campo, donde sus habitantes se dedican en su mayoría a labores agrícolas. Además este tipo de escuelas cuentan con unas características singulares como son: un ratio maestro-alumno inferior, existen varios cursos en una misma aula, los servicios públicos son limitados.

## **1.2. Características de la escuela rural**

Diferentes autores coinciden en las características que diferencian a la escuela rural de otro tipo de escuelas, como puede ser la escuela en zonas urbanas. Otros autores, consideran de mayor importancia unas características en vez de otras. Por ello, en este punto, reflejaré algunos aspectos singulares de la escuela rural.

Bustos (2006, p.55) destaca que los rasgos característicos de la escuela rural son:

- La coexistencia de dos tipos de centros: completos e incompletos, es decir, escuelas mixtas, graduadas, unitarias.
- Las condiciones físicas generales y las instalaciones complementarias son deficientes o incluso inexistentes.
- Las concentraciones escolares difieren entre sí por el número de núcleos rurales que la componen, número de alumnos, distancias que deben recorrer diariamente los alumnos, etc.
- La movilidad del profesorado es constante, sobre todo en los centros incompletos.
- Se da gran diversidad, tanto en los alumnos, como en familias, en formas de vida, en la composición del profesorado, entre otros.

Para Bernal (2009), la escuela rural se caracteriza por distintos aspectos como son:

- La escasez de población distribuida por la zona. Es de referencia la Comunidad Autónoma de Aragón, donde la mayoría de la población vive en municipios rurales de menos de 2000 habitantes. Esta situación influye a la hora de gestionar los centros, la ratio, financiación de servicios de comedor, etc.
- La diversidad en cuanto al contexto tanto demográfico, como físico, cultural o económico. Pues a diferencia de la escuela urbana, en la rural no existen contextos similares. Aunque es en ella donde se produce una mayor integración.
- El alumnado es heterogéneo, donde además de su contexto, también hay que destacar la agrupación de alumnos por edades diferentes. Por lo que el docente, deberá aplicar sus estrategias metodológicas para la planificación y organización espacio-temporal.

- El profesorado, considerado con poca preparación para enfrentarse a este proceso de enseñar-aprender tan peculiar. Y también, la consideración por parte de éstos de la escuela rural como lugar de paso hasta llegar a su destino definitivo.
- Escasez de niños y déficit en comunicaciones.
- La ratio, en general baja, lo que supone un alto gasto para la Administración. Aunque también fomenta la socialización entre alumnado heterogéneo.
- Las infraestructuras y recursos disponibles requieren un gran apoyo.
- La participación y cercanía por parte de las familias, aunque la implicación de éstas es mínima, la relación que se establece es estrecha y cercana.

1 Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE)

Corchón (2000) y Santos (2000), aportan que lo que caracteriza al medio rural es:

- El fortalecimiento del arraigo social.
- Los niños permanecen un mayor tiempo en contacto con las familias.
- Son los niños los que dan vida a los pueblos.
- La interacción con el medio es más intensa, lo cual favorece su integración.
- La mezcla de edades favorece el proceso de socialización.
- la escuela es el foco cultural más importante para toda la comunidad.
- Las relaciones entre la comunidad son más familiares.
- La flexibilidad organizativa en la escuela rural, permite realizar diversas actividades y que en ellas puedan participar personas ajenas al centro.

Feu (2004, p.8) determina un perfil específico de las escuelas rurales que recoge las siguientes características:

- Hablamos de una escuela pequeña.
- Los alumnos están mezclados.
- Los maestros son integrales o polivalentes.
- Dicha escuela rural favorece el desarrollo de una pedagogía activa.
- También favorece desarrollar una nueva experiencia educativa.
- La enseñanza impartida es individual sólo durante un periodo específico de tiempo.

- El sistema de enseñanza que se lleva a cabo es especial, pues la enseñanza es circular o concéntrica.
- En la escuela intervienen otras personas aparte de los maestros que enseñan otras cosas, por ejemplo, las familias.
- Tienen un sistema de control más flexible y educativo.

Por otro lado, el profesorado de las escuelas rurales suelen ser gente joven que hace poco que ha terminado su formación universitaria. En muchos casos, estos jóvenes no han tenido vinculación alguna con las escuelas rurales incluso durante sus estudios, pues son contadas las ocasiones en las que se trabaja en relación a la escuela rural. Así lo remarca Vázquez (2003):

Pocos maestros y maestras son conscientes, durante el periodo de su formación universitaria, de la existencia de las escuelas del mundo rural. [...] Se convierte en tarea prioritaria que el alumnado desarrolle un conocimiento sobre ellas (características, dificultades y problemas) y sobre la educación que allí se desarrolla con vistas a que puedan afrontar y dar respuestas educativas a las necesidades singulares de las mismas. (p.4)

López (2006), opina que la escuela rural suele ser uno de los primeros destinos para los maestros noveles. Lo cual supone un problema principal, este problema es la mínima formación por no decir nula que se le da al maestro durante sus años de formación universitaria. Lo cual requiere, que el estudiante de Magisterio, como futuro maestro tome conciencia de la diversidad escolar.

Para Hinojo et al (2010) uno de los grandes problemas en la escuela rural viene como consecuencia del profesorado y su formación. Pues la mayoría de estos maestros presentan el mínimo criterio para poder acceder a desarrollar la labor docente, que es el título de Magisterio. Con ello tienen permitido presentarse a una oposición. El aprobar esta oposición no es suficiente para poder ejercer la labor como maestro en una realidad educativa tan específica, especial, singular y peculiar como es la escuela rural. En la que se requiere un nivel formativo superior (Corchón, 2005).

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA RURAL					
AUTORES	Tipo de centro	Alumnado	Profesorado	Beneficios	Carencias
Bustos (2006)	Completos e incompletos	Diversidad	Movilidad constante.		Instalaciones y condiciones físicas deficientes o inexistentes.
Bernal (2009)	No hay contexto similar.	Escasez, diversidad, heterogéneo.	Poca preparación. Necesidad de aplicar estrategias metodológicas de planificación y organización.	Mayor integración y socialización. Relaciones más cercanas y estrechas.	Déficit en comunicaciones y en infraestructuras. Gran gasto para la Administración.
Corchón y Santos (2000)	Foco cultural importante.	En mayor contacto con la familia. Aumenta la socialización. Mezcla de edades.		Intensa relación con el medio. Favorece la integración. Arraigo social. Da vida al pueblo.	
Feu (2004)	Pequeña. Con enseñanza circular o concéntrica.	Mezclados en clase. Enseñanza individual.	Integrales o polivalentes	Pedagogía activa y experiencia educativa. Sistema de control flexible.	
Vázquez (2003)			Gente joven con desconocimiento del medio rural.		
López Pastor (2006)			Noveles con mínima formación.		
Hinojo (2010)			Formación mínima.		

Tabla 2 “Características de la escuela rural”

Concluyo este apartado con una síntesis de las características de la escuela rural. A través del cuadro comparativo II, podemos deducir que cuando hacemos referencia a la escuela rural, nos referimos a una población escasa, donde existe una gran diversidad de población y de alumnado y que muchos autores lo traducen como beneficio para el

proceso de socialización y el proceso de integración. Las relaciones con las familias son más estrechas. Algunos autores coinciden en algunas “sombras” de la escuela rural, y es la escasa formación que tiene el profesorado de este tipo de escuelas. Son gente joven que tiene su primera experiencia laboral en el medio rural. Otra carencia es que las instalaciones y las condiciones físicas en estos centros son deficientes y que suponen un gasto elevado para la Administración Pública.



### **1.3. Colegios Rurales Agrupados**

En este apartado se hace un análisis de cómo, cuándo y porqué surgen los Colegios Rurales Agrupados. Comienza con lo que dicen varios autores acerca del origen de los CRAs, haciendo una pequeña referencia a la provincia de Teruel. Por último, he analizado desde un punto de vista legislativo, lo que han recogido las leyes en relación a la escuela en el ámbito rural.

#### **1.3.1. Origen**

Los CRAs al igual que otro tipo de organización del sistema educativo en el territorio español, surgen según Hinojo et al (2010) por el fracaso de la creación de concentraciones escolares y nuevas iniciativas pedagógicas como la implantación de la Educación compensatoria o los CRIE (Centros Rurales de Innovación Educativa), amparadas todas ellas bajo el marco del Real Decreto de 27 de Abril de 1983, el cual dice, que debían mantenerse abiertas las pequeñas escuelas incompletas de las zonas rurales y formar una red coordinada entre todos los centros de una misma comarca a través de un proyecto educativo unificado, con un conjunto de profesionales que atendieran a las necesidades del alumnado.

Según Boix (2004), esta nueva agrupación de escuelas unitarias e incompletas supone una mejora notable en los siguientes aspectos: mejora de la calidad educativa de los alumnos que viven en estas zonas, se da una mejora en el uso de recursos materiales y personales, el trabajo en equipo por parte del profesorado se ve potenciado, el proyecto educativo se adapta a la zona, se fijarán unos criterios comunes en cuanto a la evaluación y orientación.

Los Colegios Rurales Agrupados suponen varias ventajas. Entre otras, Corchón (2005) y Vilela (2004) consideran que: se evita que los jóvenes desaparezcan de los pueblos ya que se les proporciona una educación inserta en su localidad, evita que los docentes se aislen, se superan carencias de convivencia entre el alumnado, se mejora el proceso de socialización, se dan respuestas socioculturales a la sociedad del lugar, se evitan desplazamientos permanentes de los alumnos a localidades vecinas, y por último, se establecen nuevos proyectos y nuevas expectativas de futuro educativas.

Alcalá y Castán (2014) dicen que es en el último tercio del siglo XX cuando la escuela rural se transforma, se vuelve más dinámica y se responsabiliza de llevar a cabo proyectos innovadores. Es entonces cuando el Ministerio de Educación, apostó por la creación de los Colegios Rurales Agrupados. Estos colegios permitieron dar a las localidades pertenecientes a zonas rurales con un número reducido de alumnos, los recursos necesarios para la Educación Primaria. Por otra parte, también hizo posible acabar con el aislamiento de los docentes, evitó el continuo transporte de los alumnos a las localidades vecinas, así como el internamiento de los alumnos en las Escuelas Hogar.

En nuestros días, la mayoría de las competencias educativas son asumidas por la propia Comunidad Autónoma a la que pertenece. En la provincia de Teruel, debido a las características del territorio y de la sociedad, pues cada vez la población está más dispersa y escasea. También las dificultades y desigualdades que sufrían las escuelas unitarias e incompletas, dieron lugar a la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET), una experiencia para fomentar la colaboración, el apoyo y como complemento a la escuela rural.

Los CRAs constituyeron una nueva forma de organización a través del agrupamiento de unidades escolares dispersas de varias localidades de un mismo entorno geográfico, reuniéndose todas bajo un mismo centro jurídico y funcionalmente autónomo. En cada escuela permanecía un profesor tutor bajo el cargo de un número reducido de alumnos. Éste tutor era el responsable del área de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio. Por otro lado, los maestros especialistas e itinerantes adscritos a la cabecera del CRA, desempeñaban la labor de docentes en las áreas de Educación Física, Música e Inglés. De esta manera, se asegura la impartición de una educación escolar similar a la de los centros urbanos. Y se seguían manteniendo las pequeñas escuelas y permitiendo el derecho a la educación de los niños en su localidad de residencia.

Los CRAs funcionan como un solo centro, con un único Equipo Directivo, un Consejo Escolar, un Proyecto Educativo común y un solo Claustro de profesores. (p.17).

Con el origen de los CRAs se pretende una nueva organización escolar donde ésta tenga su propia identidad para evitar problemas como los marcados por Boix (2004): existe una escasa dotación de materiales en la escuela rural, un solo maestro tiene que afrontar un excesivo volumen de áreas, materias y cursos, y la gran responsabilidad del maestro

por tener que abordar materias específicas que no pertenecen a su dominio. Por ello, Hinojo et al.,2010, p.83) propone las siguientes vías de funcionamiento:

- Las unidades escolares situadas en diferentes pueblos de una misma comarca se convierten en aulas de un mismo colegio público a todos los efectos.
- En estas aulas se puede cursar todos los niveles educativos comprendidos entre la Educación Infantil hasta el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Los profesores especialistas impartirán su docencia en las distintas aulas del CRA, es decir, itinerarán.
- Las distintas aulas compartirán la misma línea pedagógica y el mismo proyecto educativo.
- Las distintas localidades que forman el CRA tendrán una programación y una evaluación con sus correspondientes objetivos y actividades.
- Todo ello precisa de un buen funcionamiento llevado a cabo por sus órganos de gobierno.

### **1.3.2. Marco legislativo**

Desde un punto de vista legislativo, la Ley General de Educación de 1970, fue la primera en reivindicar una mejora en el aprovechamiento de los recursos tanto materiales como humanos. Así como la mejora de la calidad del sistema educativo.

En el Real Decreto 2731/1986 de 24 de Diciembre (BOE del 9 de Enero), el Ministerio de Educación y Ciencia, establecía la construcción de los Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. En dicho decreto, se marcaban los siguientes puntos:

- En las zonas rurales, el MEC podrá acordar la agrupación de las unidades escolares existentes en una o varias localidades, con la finalidad de mejorar las condiciones y la calidad de la enseñanza en dichas zonas. (Apartado 1. Art.1º).
- Las unidades objeto de la agrupación se considerarán extinguidas como tales a partir del momento en que se constituya el Colegio Rural Agrupado. (Apartado 3. Art.1º).
- La constitución de los Colegios Rurales Agrupados se realizará de oficio, a propuesta de la correspondiente Dirección Provincial del MEC o a instancias del órgano competente de uno o varios de los centros preexistentes. En todo caso,

será perspectiva la consulta a los padres de los alumnos, profesores y Ayuntamientos implicados. (Apartado 1. Art.4º).

- Las propuestas o instancias deberán ir acompañadas de una memoria que incluirá, al menos, los aspectos siguientes: análisis de las condiciones geográficas de la zona afectada, razones o factores funcionales y pedagógicos que avalan la conveniencia de la agrupación y la relación detallada de las necesidades de profesorado, gastos de funcionamiento y, en su caso, de inversiones nuevas derivadas del proyecto. (Art.5º).
- Transcurridos los tres cursos académicos desde la constitución del Colegio Rural Agrupado, el MEC evaluará los resultados educativos obtenidos, pudiendo modificar, si las circunstancias lo aconsejan, la composición y características del mismo. Igualmente, procederá la modificación cuando la alteración de las circunstancias iniciales así lo exija. (Art.8º).

De manera más detallada, en la ORDEN de 20 de Julio de 1987 (BOE del 25), se habla del proceso a seguir para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.

La constitución que debe tener un colegio de estas características, viene reflejado en el Artículo 3º de la orden anterior.

En relación a esta normativa, se comenzaron a crear CRAs en todos los ámbitos rurales del territorio español. Siendo las provincias con más necesidades educativas en cuanto a la enseñanza rural me refiero, las primeras en adentrarse en esta dinámica educativa.

La comunidad autónoma de Aragón, tiene más de 47.500 kilómetros cuadrados, en los cuales hay más de 619 pueblos con una población inferior a los 1.000 habitantes. Por lo tanto, Aragón es una de las principales comunidades autónomas interesadas en crear este tipo de centros rurales, con el objetivo de mantener a los habitantes en sus pueblos de origen y así evitar su huida a las grandes ciudades.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación 8/1985 (LODE), Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España 1/1990 (LOGSE) y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 9/1995 (LOPEG), recogen la importancia de la calidad de enseñanza en las

escuelas de ámbito rural, siendo posible la escolarización del alumno en municipios próximos al suyo para garantizar la calidad.

Posteriormente, los centros rurales han sufrido cambios con el Real Decreto 82/1996, de 26 de Enero (BOE del 2 de Febrero), en el cual se aprobó el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria. En el Artículo 3, habla de la modificación de centros y en él podemos leer:

- Por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia podrá modificarse la red de centros existentes en función de la planificación de la enseñanza.
- El Ministerio de Educación y Ciencia podrá autorizar la creación o supresión de unidades de Educación Infantil o de Educación Primaria que se estimen necesarias para la atención de poblaciones con especiales características sociodemográficas o escolares.
- El Ministerio de Educación y Ciencia podrá autorizar la agrupación de unidades creadas, con arreglo a lo dispuesto en el apartado anterior de forma que entre ellas constituyan un Colegio Rural Agrupado, cuyo ámbito de actuación se extenderá a varias localidades.

Por otro lado, el Real Decreto 299/1996, ordena las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades surgidas en educación, entendiendo que comprende la prevención y compensación de las diferencias que surgen de factores sociales, económicos, geográficos, étnicos.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, se establece en el Artículo 41 que se garantizará la igualdad de oportunidades sobre todo en aquellas zonas rurales con características especiales.

Haciendo referencia a la Ley Orgánica de Educación 2/2006, y en los Reales Decretos 1630/2006 y RD 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Infantil y Primaria.

Con la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, se acuerda en el Capítulo III “Escolarización en centros públicos y privados concertados”, Artículo 82, la igualdad de oportunidad en el mundo rural. De manera que las Administraciones proporcionarán los medios y sistemas educativos necesarios para cubrir las necesidades educativas. Por otro

lado, se permitirá que en las escuelas rurales se pueda escolarizar a un niño en la localidad vecina para garantizar la calidad de enseñanza.

En relación a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), tan sólo se hace referencia a la ruralidad en el Capítulo III “Currículo y distribución de competencias”. En cuyo Artículo 6 bis. *Distribución de competencias*, se añade un nuevo apartado que dice lo siguiente:

En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales.

RD 27 de Abril de 1983	Defensa de la escuela incompleta y creación red coordinación de centros.
LGE de 1970	Mejora en materiales y recursos humanos. Mejora de la calidad
RD 24 de Diciembre de 1986	Creación de los CRAs.
ORDEN 20 de Julio de 1987	Especificación proceso de creación de un CRA.
LODE de 1985	Calidad de enseñanza en escuelas rurales.
LOGSE de 1990	Calidad de enseñanza en escuelas rurales.
LOPEG de 1995	Calidad de enseñanza en escuelas rurales.
RD 26 de Enero de 1996	Cambios en la red de centros, supresión-creación de unidades.
LOCE de 2002	Igualdad de oportunidades en la enseñanza.
LOE de 2006	Igualdad de oportunidades. Permiso escolarización en otro municipio.
LOMCE de 2013	Programas de cooperación territorial.

Tabla 3 “Legislación educativa”

Como conclusión de éste apartado, podemos decir que en relación al marco legislativo, la escuela rural está un tanto abandonada, son pocas las leyes que hacen referencia a este tipo de escuela. Y cuando hablan de la escuela rural lo hacen de un modo muy ligero. Después de la creación de los CRAs, la mayoría de las leyes y Reales Decretos, han apostado por la calidad de enseñanza en las escuelas rurales.

### **1.3.3. Significado**

En este apartado se recoge el concepto de Colegio Rural Agrupado desde distintos puntos de vista, además de la definición que algunos autores consideran acerca de este tipo de agrupamiento escolar.

Aunque la denominación de Colegio Rural Agrupado varía según la Comunidad Autónoma, el objetivo y la finalidad es la misma en todas las provincias españolas. Por ejemplo, en Cataluña se denominan Zonas Escolares Rurales (ZER), Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana, en Canarias se llaman Colectivos de Escuelas Rurales (CER), Centro Público Rural Agrupado (CPRA) en Andalucía. Colegios Rurales Agrupados (CRA) en Aragón, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla y León, Madrid y Galicia (Barba, 2011, p.100).

Un Colegio Rural Agrupado está formado por la unión de escuelas unitarias y pequeñas incompletas que están en una misma zona o comarca, pasando a formar estas aulas, un único centro. Un CRA se caracteriza organizativamente por ser una agrupación formal (no geográfica) de escuelas unitarias y centros educativos incompletos, que establecen un proyecto educativo y curricular común. Por ello, la ubicación de sus aulas permite que los profesores trabajen de manera cooperativa. (Boix, 2004; Feu, 2004; Bustos, 2006).

Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) definen el Colegio Rural Agrupado como la organización basada en la agrupación de varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades.

Un CRA es un centro rural agrupado, esto significa que agrupa diferentes localidades dentro de una zona próxima. Es como si fuese un Centro ordinario de una ciudad pero con los “pasillos muy largos” (en ocasiones de más de cincuenta kilómetros). Se deriva por tanto que son centros con autonomía

propia, con un Equipo Directivo, con la misma línea educativa, con un Proyecto Educativo de Centro, con un Proyecto Curricular, con un Claustro de profesores, y con un Consejo Escolar en el que se vean representadas todas las localidades que pertenecen al CRA. La primera dificultad era establecer los ámbitos de cada uno de ellos. La orografía aragonesa, la distribución geográfica y otros aspectos de las escuelas aragonesas no facilitaban esta tarea. Mallada (2004, p.12)

Martín (2008) define Colegio Rural Agrupado (CRA) como centro que tiene sus aulas repartidas entre varias localidades. El colegio que está en el pueblo más importante de la comarca se hace cargo de la gestión y administración.

Por otro lado, Bartomeu (2002) recogiendo las ideas contenidas en el preámbulo del RD 2731/1.986 los define como centros que, mediante vías alternativas de organización escolar y con criterios dinámicos y flexibles en la distribución de recursos, satisfagan las aspiraciones de comunidades rurales y disminuya las carencias de estas últimas, facilitando el desarrollo educativo y afectivo del alumnado y contribuyendo al arraigo cultural.

Como conclusión, podemos deducir que los colegios rurales agrupados son una forma diferente de agrupar a las pequeñas escuelas rurales. El objetivo es crear un único centro constituido por varias localidades vecinas. De esta manera, se garantiza la calidad educativa en las zonas rurales.

#### **1.3.4. Estructura y funcionamiento**

En este apartado recojo las características que tiene un CRA en cuanto a su estructura y a su funcionamiento. Pues este tipo de organización escolar está compuesta por distintas localidades aunque formen en conjunto un único centro escolar. Además, su funcionamiento también es diferente al de un colegio ordinario.

En cuanto a la *estructura* de un CRA, podemos distinguir la cabecera y las localidades que lo componen. Ponce de León, Bravo y Torroba (2000), nos dicen que un colegio rural agrupado está formado por la agrupación de varias unidades escolares en distintas localidades y que todas tienen como referencia la cabecera del CRA.



Para adjudicar el nombre a un CRA, se tiene en cuenta el Artículo 4 sobre denominación de los centros, del Real Decreto 82/1996. Los Colegios Rurales Agrupados tendrán una denominación específica que será aprobada por el Ministerio de Educación y Ciencia a propuesta del Consejo Escolar del colegio, previa consulta con los Ayuntamientos implicados. Dicha cabecera representa la sede administrativa y de referencia del centro. Es el lugar en el que se recibirán todo tipo de correspondencia y documentos oficiales del CRA. El resto de localidades, dependen administrativamente de la cabecera.

El Equipo Directivo es el que pasa la mayor parte del tiempo en la cabecera, donde realiza su labor directiva.

Los órganos de Gobierno se dividen en: órganos colegiados dentro de los cuales están el Consejo Escolar y el Claustro. Y los órganos unipersonales, al que corresponde el Equipo Directivo.

Por otro lado, existen los órganos de coordinación, dentro de los cuales encontramos, los Equipos de Ciclo y la Comisión de Coordinación Pedagógica y Tutores.

El Consejo Escolar está formado por maestros, padres y madres, personal del Ayuntamiento, personal de la administración y servicios, y por alumnos. Es el órgano encargado de garantizar el buen funcionamiento del centro. Dependiendo del número de localidades que forman el CRA, variarán los miembros del Consejo Escolar. Éste es elegido durante el primer trimestre del curso y continuará su liderazgo durante dos años. (Ponce de León et. Al 2000).

Ponce de León et. Al (2000), indican que el Claustro de un CRA está constituido por: maestros generalistas, maestros especialistas y profesorado compartido.

El Equipo Directivo está compuesto por el Director, el Secretario y el Jefe de Estudios.

En cuanto a la Comisión de Coordinación Pedagógica, está integrada por el Director, Jefe de estudios, coordinadores de ciclo y el maestro orientador del centro.

En relación al *funcionamiento* de un CRA, Ponce de León et. Al (2000) concluyen que en un CRA, cada localidad cuenta con su propio profesorado definitivo, con su propio ayuntamiento y sus correspondientes relaciones, con una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), o incluso pueden no tener AMPA algunas localidades.

Todos ellos, encargados de trabajar de forma conjunta para garantizar la vida del centro y crear una escuela única.

El Claustro de profesores se encarga de planificar, coordinar, decidir e informar sobre aspectos docentes. Está compuesto por todos los profesores y presidido por el Director. Tal como indica el Artículo 22 del anterior Real Decreto.

Con carácter legislativo, en la Orden de 29 de febrero de 1996, se aprueban las instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, el punto 96 del Apartado VII, sobre Colegios Rurales Agrupados, recoge una característica significativa en cuanto a la organización de los CRAs. Dice que debe establecerse una reunión de coordinación, al menos quincenal, en la cabecera del colegio o en aquella localidad que sea de más fácil acceso para el equipo de maestros, o según lo disponga el Claustro.

Ponce de León, et al, (2000) dicen que algunos centros, solicitan a la Administración que se conceda el permiso de reunirse semanalmente en vez de quincenalmente. Pues el trabajo de coordinación es muy importante en este tipo de centros.

El Equipo de Ciclo está dirigido por un coordinador, encargado de organizar el trabajo de grupo.

La Comisión de Coordinación Pedagógica tiene como función, la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa, elaborar la propuesta de acción tutorial y de orientación educativa, así como establecer los criterios para las adaptaciones curriculares.

En relación a las familias, a pesar de ser el primer agente socializador durante la etapa de la niñez, actualmente, el rol de la familia está más desvinculado a la escuela. Siendo la escuela uno de los principales agentes socializadores. En las escuelas rurales, los niños y sus familias tienen altas expectativas educativas y le dan un valor importante a la escuela.

Desde la Constitución de 1978 hasta la Ley Actual de Educación, se remarca la implicación de las familias en la educación de sus hijos.

La participación de las familias se lleva a cabo desde dos perspectivas diferentes; por un lado, se da una participación colectiva, con el Claustro de profesores y con las AMPAs.

Pero también hay una implicación individual mediante las tutorías, entrevistas, encuentros informales.

Que las familias participen en el colegio requiere: un mejor rendimiento escolar del niño, mejoran las relaciones entre padres e hijos, la autoestima de los niños se ve fortalecida, y por último, la actitud de los padres y de los hijos es más positiva hacia la escuela.

ESTRUCTURA DE UN CRA
<p>Órganos de gobierno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Órganos colegiados <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo Escolar (maestros, padres, Ayuntamiento, Administración y Servicios y alumnos).</li> <li>• Claustro: maestros generalistas, especialistas y compartidos.</li> </ul> </li> </ul>
<p>Órganos de coordinación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de ciclo</li> <li>- Comisión Coord. Pedagógica <ul style="list-style-type: none"> <li>• Director</li> <li>• Jefe de estudios</li> <li>• Coordinador de ciclo</li> <li>• Maestro orientador</li> </ul> </li> </ul>

Tabla 4 “Estructura del CRA”

FUNCIONAMIENTO DEL CRA
<p>Claustro → planificar, coordinar, decidir e informar. Reuniones quincenales o semanales.</p> <p>Equipo de ciclo → organizar el trabajo del grupo.</p> <p>Comisión de Coord. Pedagógica → Proyecto curricular de Etapa, tutorías, orientación, adaptaciones curriculares.</p> <p>Familias → participación colectiva con Claustro y AMPAs. Y participación individual con tutorías y entrevistas.</p>

Tabla 5 “Funciones de los componentes de un CRA”

### **1.3.5. Colaboración entre profesores**

Las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades. Ni los docentes pueden considerar que su estatus profesional es sinónimo de autonomía absoluta. Las fuerzas del cambio ya se hacen sentir dentro de incontables aulas... Dentro de los retos y las complejidades de estos tiempos postmodernos, los docentes deben encontrar más y mejores maneras de trabajar con otros en interés de los niños que mejor conocen. Deben reinventar un sentido de profesionalidad de modo que no les ponga por encima ni aparte de los padres y el público en general, sino que les de la valentía y la confianza necesaria para entablar un trabajo franco y autorizado con otras personas...

Pero no cualquier tipo de trabajo conjunto de los docentes con otras personas ajenas a la escuela resulta beneficioso para los alumnos que están dentro de ella. Las asociaciones deben ser significativas y morales, no cosméticas o superficiales.

**Hargreaves** (1998, pp. 35-36)

En este apartado se habla de la colaboración entre maestros de un centro, es decir, desarrollar cómo es la compleja y difícil tarea del profesor ante ciertas circunstancias escolares. Cuando un maestro se enfrenta de manera solitaria a ciertas situaciones, es muy probable que en poco tiempo se sienta desbordado por la situación. Por este y otros motivos, es importante crear y desarrollar una red de apoyos, de colaboración y de ayuda mutua entre docentes de un centro escolar.

Según Smith y Humpert (2012), en un estudio de Chance y Segura (2009), consideran que la colaboración entre los profesores de un mismo centro, ha sido la clave para garantizar la vida en las escuelas rurales. En los CRAs se tomó la medida de reducir la jornada laboral de un día de clase con los alumnos para que éste día fuera destinado a reuniones de profesores de las distintas localidades que conforman el centro. En dichas reuniones, el objetivo a alcanzar consiste en la toma de decisiones que mejoren las escuelas, siempre centrándose en el alumnado. Los profesores son los responsables de las decisiones que en dichas reuniones se toman. La colaboración en equipo fortalece la orientación para mejorar la enseñanza diferenciada “Differentiated instruction” (DI).

Por otro lado, Mulryan-Kyne (2007), dice que los maestros que imparten sus clases en aulas multigrado (varios cursos escolares en una misma aula), necesitan un apoyo más continuo. El problema aparece en las escuelas rurales pequeñas que no tienen un gran volumen de profesorado para hacer frente a todas las necesidades educativas existentes.

A dicho problema, Mulryan-Kyne (2007) propone como solución la unión y el refuerzo entre los maestros de las distintas escuelas rurales.

En los últimos tiempos se han producido cambios en las escuelas rurales, estos cambios han provocado un cambio en las políticas y procedimientos de trabajo de los profesores en las escuelas rurales de Escocia. Dichos cambios acaban afectando al alumnado. Harrison y Busher (1995), dicen que a pesar de las posibles ventajas de estudiar en una escuela rural, existen limitaciones en este tipo de escuelas. Entre otras limitaciones, destaca el aislamiento de maestros y la poca preparación de éstos para enfrentarse a una sociedad rural. Como solución a dicho aislamiento, nombran la colaboración que existe entre maestros. Para disminuir ese sentimiento de aislamiento, se tiene un mayor contacto con el personal docente, pues son continuos los periodos de formación y de encuentros entre profesores de distintos centros.

La colaboración entre los docentes de las pequeñas escuelas, tiene como objetivo compartir conocimientos que mejoren el aprendizaje y la progresión del alumno

Sellers (1995) dice que los maestros de las escuelas rurales se sienten con un espíritu especial, es decir, la esencia de su trabajo está vinculada a la colaboración y al esfuerzo cooperativo.

Mc Pake (1998) aboga por el trabajo en red de centros, es decir, que los centros escolares más cercanos hagan reuniones para compartir proyectos, ideas, excursiones, etc. De manera que se evite el aislamiento por parte del profesorado, se aumente la socialización entre alumnos, entre otras ventajas.

En la investigación llevada a cabo por Dowling y Gooday (2000), se apuesta no sólo por la colaboración llevada a cabo por profesores de un mismo centro o de distintas escuelas rurales, sino que también están de acuerdo con la colaboración que pueden dar las familias (colaboración interescolar). Consideran que dicha aportación puede enriquecer de manera considerable la calidad de la enseñanza.

Bouvhsmma y compañía (2012), dicen que desde un enfoque socio-constructivista, los profesores han llegado a explorar la importancia de la colaboración entre ellos para lograr poner en práctica programas educativos exitosos. Consideran que la colaboración entre maestros tiene que ir más allá de la cultura, el clima escolar y las relaciones humanas. Establecen la existencia de varios niveles de colaboración entre profesores.

Algunos de los profesores actúan del siguiente modo: realizan interacciones sociales, consultan con sus compañeros, actúan entre ellos de manera cooperativa, incluyen las tutorías como método de colaboración. Mientras que otros profesores categorizan los niveles en una jerarquía distinta, considerando de importancia para una buena colaboración, la conversación, la asistencia, tener ideas que compartir, y la co-enseñanza. También hay que tener en cuenta una buena planificación por parte del grupo, la observación y desarrollar un plan de acción. Por tanto, la colaboración debe ser frecuente y regular para llegar a ser óptima. Consideran que la colaboración entre maestros no sólo afecta a éstos, sino también a los estudiantes y a la escuela en su conjunto. La colaboración influye también en el comportamiento y actitud del profesor y del alumno. Pues los mismos profesores están constantemente aprendiendo y desarrollándose profesionalmente en cuanto a la generación de nuevos conocimientos se refiere.

Me resulta interesante la reflexión que hace Sandoval (2008) acerca de la colaboración entre profesores dentro de un centro. No está relacionado con la escuela rural, porque hace una visión general de todo tipo de escuelas.

PORTER (2005)	AINSCOW (2005)	MORIÑA Y PARRILLA (2005)	ARNAIZ (2003)	ECHEITA (2006)
Enseñanza a niveles múltiples en la misma clase.	Liderazgo consensado y compartido.	Liderazgo pedagógico.	Centros como comunidades de aprendizajes.	Profesional crítico, reflexivo y estratégico.
Rol del profesor especialista diferente, basado en el apoyo a la diversidad.	Compromiso con toda la comunidad educativa. Crear actividades de implicación.	Implicación de la comunidad educativa.	Profesor reflexivo. Consciente de las dimensiones éticas de la profesión.	Profesores comprometidos. Que valoren y asuman responsabilidades.
Desarrollar servicios para el alumnado dentro del aula.	Apoyo centrado en la escuela: reutilizar recursos, apoyo humano...	Apoyo externo al centro.	Ajuste de la programación del aula para integrar a alumnos y profesores.	Estructuras organizativas sistémicas.
Grupos colaborativos de profesores para resolver problemáticas escolares.	Trabajo colaborativo entre profesores, alumnos y padres.	Colaboración entre el profesorado.	Apoyo dentro del aula por medio del profesorado.	Establecer redes de apoyo y colaboración.

Tabla comparativa condiciones colaborativas según diferentes autores. (Sandoval, 2008).

Sandoval considera el apoyo entre profesores como un proceso de indagación, de búsqueda conjunta de soluciones, así como de diálogo y confrontación entre los profesores de la escuela.

Ainscow y West (2006), dicen que para evocar la colaboración entre profesores para hacer frente a los desafíos marcados por la enseñanza, se plantean varios tipos de colaboración:

- Individualismo: los profesores enseñan solos. Aislados en sus aulas.
- Colegialidad: no existe colaboración auténtica a pesar de que sí hay una relación cordial o de amistad.
- Balcanización: colaboración que divide o separa a los profesores incluyéndolos en grupos aislados y a menudo, enfrentados. Restringe las posibilidades de cambio.
- Colaboración: relación de trabajo entre profesores fuertes y voluntarias. Se pone de manifiesto en el trabajo conjunto.

El MEC establece dos formas de colaboración entre profesores: Los grupos de apoyo entre profesores y la docencia compartida.

Parrilla y Daniels (1998), nos habla de los Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP). Son grupos de profesores para analizar y buscar soluciones a los problemas que suelen surgir en la actividad diaria del aula y de centro. Con la ayuda mutua entre profesores se pretende abordar de mejor forma las dificultades, incertidumbres y retos que nos plantea la atención a la diversidad. El grupo de profesores recibe demandas de profesores individuales que solicitan ayuda. El funcionamiento de los GAEP consiste en que, el núcleo básico del grupo lo forman 3 profesores del centro, el grupo se reúne de manera semanal o quincenal con el profesor que necesita apoyo con unas reuniones de unos 45 minutos aproximadamente. En cada reunión se aborda únicamente un solo caso o seguimiento. Para tener un registro del seguimiento del caso, los profesores del GAEP recogen notas confidenciales sobre los casos.

Durán y Miquel (2003), dicen que la docencia compartida constituye un tipo de organización en la que los docentes trabajan de manera conjunta con el mismo grupo-clase. Normalmente, se hace referencia al profesor del aula (responsable de esa materia) y el profesor de apoyo. Los profesores aprenden a partir de la interacción con otros

compañeros, además de convertirse esa colaboración en clave imprescindible para fortalecer la práctica reflexiva, y así alcanzar la máxima eficacia docente. La finalidad y la tarea conjunta entre los docentes debe ser clara, que cada uno de los profesiones asuma su responsabilidad.

COLABORACIÓN ENTRE DOCENTES	
Hargreaves (1998)	El profesor necesita más autoridad. Necesidad de colaboración significativa y moral.
Smith y Humpert (2009)	Para garantizar la vida en la escuela rural: tomar medidas como reducción de jornada laboral y decisiones que ayuden al alumno.
Mulryan-Kyne (2007)	Necesidad de apoyo al profesor. Problema: no hay profesores. Solución: unión y refuerzo.
Harrison y Busher (1995)	Aislamiento del profesor y poca preparación. Solución: más encuentros y formación para mejorar aprendizajes y progresión del alumno.
Sellers (1995)	La esencia es colaborar entre docentes y un mayor esfuerzo cooperativo.
Mc Pake (1998)	Solución: trabajo en red de centros (compartir ideas, proyectos, evitar aislamiento del profesor y aumentar la socialización entre alumnos.
Dowling y Gooday (2000)	Colaboración entre profesores y familias. Objetivo: mejorar la calidad de enseñanza.
Bouvhsmma y compañía (2012)	Lograr programas educativos exitosos. Función del profesor: colaboración, interacción, consultas, cooperación, tutorías, conversación, asistencia, compartir, co-enseñar, observar.

Tabla 6 “Colaboración de los docentes en la escuela rural”

Como conclusión de este apartado, decir que tanto en el marco nacional como internacional, la colaboración entre docentes es un punto importante para garantizar el buen funcionamiento de la escuela y el aporte de una calidad educativa. La colaboración es positiva tanto para el profesor, el alumno y también para la escuela. Algunos autores estudiados anteriormente, proponen soluciones al aislamiento y mal estar del profesorado, pero todos coinciden en un punto, y es en la buena colaboración que debe existir en un centro docente para alcanzar así todos los objetivos propuestos.



## **2. Propósito**

Hasta ahora, el trabajo que he ido realizando ha sido un estudio teórico sobre la escuela rural. Poco a poco he ido adentrándome en aquellos aspectos que más relevantes he considerado. Partiendo de qué es la escuela rural, continué por qué es un Colegio Rural Agrupado y desde éste punto, profundicé en el funcionamiento y estructura de un centro de éstas características, de cómo se colabora entre los docentes en un CRA, entre otros puntos importantes.

El propósito de este trabajo, es explorar la realidad educativa que se vive actualmente en los centros rurales, sus características, funcionamiento, ventajas y desventajas.

Se trata de obtener una visión global de la organización y funcionamiento de los CRAs, tomando como referencia la Comunidad Autónoma de Aragón, y como ejemplo uno de ellos, el CRA Oléa.

Más específicamente, el objetivo es conocer la labor de colaboración entre docentes en el ámbito rural, considerando el papel del maestro como uno de los pilares fundamentales de la educación en el medio rural. Investigar acerca de la colaboración entre docentes, cómo trabajan los profesores de un CRA, porqué es necesaria esta actividad de colaboración, para qué se colabora en un centro escolar rural.

Queda claro que existe una gran diferencia entre la escuela rural y la urbana, pero también ha habido una disimilitud entre la escuela rural de antes y la de ahora. Pues bien, Abós (2007) refiere que la escuela rural ha sufrido una transformación por causas políticas y/o legislativas, y por el esfuerzo conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores y sociedad civil), por creer en las potencialidades de la escuela rural y considerarla como un eje de desarrollo social. Así como la escuela de antes, era una escuela marginal, con muchos alumnos y pocos recursos, la escuela de hoy ha mejorado en todos los sentidos.

Puedo concluir, que como recojo en la parte teórica del estado de la cuestión, Hargreaves (1997), ya dio a entender que la sociedad había cambiado y que la figura de la escuela y la del profesor ya no eran de autonomía y responsabilidad como antes, sino que habían perdido liderazgo. Un poder que debe ser restaurado en el día a día, y que mejor que realizar una colaboración significativa y moral por parte del grupo de

docentes. Son múltiples las medidas que podemos encontrar en varios autores, entre otras, nombraré la propuesta de reducir la jornada laboral del docente para tener más tiempo para reuniones, la problemática de la escasez del número de profesores en una escuela rural, lo cual requiere de un mayor apoyo y refuerzo por parte del docente. La poca formación del maestro novel puede ser reforzada por la colaboración, así como la mejora de aprendizajes y la progresión del alumno. Muy positivo es bajo mi punto de vista, el trabajo en red de centros, es decir, compartir ideas, proyectos...de esta manera fomentamos también la socialización entre alumnos y profesores. Factor indispensable es también las familias, pues forma parte del entorno próximo del niño, por lo cual, su colaboración con los docentes en tutorías, reuniones, AMPAs, puede ser satisfactorio.

## 2.1. Núcleos de interés

Los núcleos de interés son los siguientes:

- ✓ Estructura de un Colegio Rural Agrupado. Considero que la manera de estructurar un colegio de estas características puede distar un poco de la estructura de un colegio urbano. A pesar de que los órganos de gobierno y los órganos de coordinación son iguales en ambos entornos, no está de más conocer su estructura, quién forma parte de un Claustro, qué función desempeña el Claustro de profesores, etc. Son datos muy básicos pero importantes.
- ✓ Funcionamiento de un CRA desde un punto de vista de la colaboración entre profesores. El funcionamiento de un colegio con estas características viene siendo ya distinto no sólo en el ámbito de la colaboración, sino desde distintos puntos de vista como puede ser: las reuniones, la labor individual del docente, la existencia del maestro itinerante, etc. No es lo mismo tener un Claustro perteneciente a un solo colegio, que uno conformado por maestros de distintas localidades, pues esto requiere reuniones constantes, desplazamientos, un mayor grado de comunicación.

En cuanto a la colaboración entre los profesores, en un CRA es más importante si cabe, se necesita apoyar al maestro, dar consejos, poner ideas en común, trabajar de forma cooperativa. Estas ideas sería lo más satisfactorio, pero a lo largo de la investigación llevada a cabo por medio de observaciones, entrevistas, estudios, podré comprobar si es cierta esta realidad en un centro rural.

- ✓ Percepciones del profesorado de un CRA acerca de la colaboración. Considero un dato importante y me gustaría conocer de manera más profunda cómo se siente el profesor en un centro rural. A lo largo de mi estudio teórico, he podido comprobar como muchos autores consideran que el profesor llega poco preparado, es su primer destino la escuela rural, no sienten pasión por su trabajo, no saben cómo enfrentarse a aulas con niños de distintas edades. Por eso, me gustaría comprobar si son ciertos todos estos datos. Considero la mejor manera de saberlo, realizar entrevistas a un grupo de profesores del CRA Oléa. Tomaré como muestra a maestros que lleven muchos años en el centro, otros noveles, que sean itinerantes, tutores, etc. Para así poder tener una visión más general.

### 3. Método

El método elegido para llevar a cabo este trabajo está fundamentado en la metodología cualitativa de Taylor y Bogdan (2000), basado en la observación y en la entrevista.

Con metodología cualitativa nos referimos a la investigación procedente de datos descriptivos: las propias palabras de las personas, bien sean habladas o escritas, y la conducta observable. Como bien dicen los autores Taylor y Bogdan, esta metodología nos sirve para analizar un mundo empírico:

- Es una investigación inductiva: los investigadores elaboran sus propios conceptos y los comprenden a partir de pautas de los datos. Es decir, no recogen datos para evaluar modelos o teorías preconcebidas. Los investigadores comienzan sus estudios formulando una serie de interrogantes a resolver.
- En esta metodología, el investigador observa el escenario y a las personas desde una perspectiva holística: tanto las personas como los escenarios objeto de observación no son variables, sino que se consideran como un todo. El investigador estudiará a las personas en el contexto en el que se mueven.
- Son investigadores sensibles a los efectos que causan sobre las personas objeto de estudio: son naturalistas. Actúan con las personas de un modo natural. Tratan de no desentonar en el contexto, al menos, hasta que no tienen un dominio del escenario en el que se mueven. Durante las entrevistas, los investigadores adoptan un tono formal, como si de una conversación normal se tratase. Por tanto, dejan de lado el intercambio formal de preguntas y respuestas.
- Los investigadores tratan de comprender a la persona que investigan: experimentan la realidad tal y como otros la experimentan. El investigador se identifica con el entrevistado para comprender su postura.
- El investigador suspende o aparta sus propias creencias y perspectivas: es decir, no da nada por sobreentendido, como si se tratase de la primera vez que vive esa situación.
- Todas las perspectivas son valiosas: no busca la “verdad” sino comprender las perspectivas de la persona investigada.
- Son métodos cualitativos humanistas: el objetivo es conocer la personalidad de la persona y experimentar sus vivencias cotidianas en la sociedad.

- Los investigadores dan énfasis a la validez de su investigación: nos permiten permanecer cerca del mundo empírico. Los datos obtenidos se ajustan a lo que la gente realmente dice y hace.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio: todos los escenarios son a su vez similares, pues podemos encontrarlos en algunos aspectos de la sociedad en general. Aunque también son únicos porque dependiendo de la persona de estudio, podemos deducir aspectos de un mismo contexto de diferente manera.

### **3.1. Escenario e informantes**

En este apartado se recoge una breve descripción del escenario elegido para llevar a cabo la investigación así como aquellos informantes que han colaborado en la elaboración de este trabajo. Hago referencia a aquellas personas, maestros en este caso, que me han aportado su experiencia profesional, me han expresado sus puntos de vista, han permitido que entre en sus clases y pueda observar cómo desarrollan su labor docente y cómo actúan los niños en sus aulas. También hago referencia a la localidad y al aula elegida para llevar a cabo mi observación para el trabajo de campo.

#### **3.1.1. Selección del centro**

El estudio estará basado en el CRA Oléa, es un centro que está situado en la provincia de Teruel. El motivo por el cual he elegido este centro, ha sido desde una perspectiva personal. Es el centro donde estudié, pertenece a mi pueblo, Castellote, mi relación con las maestras del centro es muy directa y cercana. De ahí, deduje que podría obtener información relevante para poder llevar a cabo el presente trabajo. Por otro lado, me apetecía y sentía curiosidad por trabajar la escuela rural, y más en concreto esta escuela donde comencé mis estudios.

El CRA Oléa cuenta con 3 unidades de Educación Infantil y 11 unidades de Educación Primaria, en total, 14 unidades.

Distancia a la sede (Castellote):

- Foz-Calanda: 27 Km / 25 minutos.
- Bordón: 20 Km / 25 minutos.
- Ladruñan: 25 Km / 30 minutos.
- Cuevas de Cañart: 18 Km / 20 minutos.
- Aguaviva: 14 Km / 15 minutos.
- La Ginebrosa: 25 Km / 30 minutos.
- Cañada de Verich: 29Km / 35 minutos.

Es un CRA que tiene siete localidades, Foz-Calanda, Bordón, Ladruñan, Cuevas de Cañart, Aguaviva, La Ginebrosa y Castellote. Ésta última es donde se encuentra la cabecera del centro.

Mi diseño estará basado en la localidad de Castellote. A pesar de obtener datos del resto de localidades, la cercanía a Castellote me hace más fácil el trabajo de observación. Castellote es mi lugar de origen, en él he estado viviendo durante 16 años y en su escuela estudié la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria, así como el primer y segundo curso de la ESO. Además, la relación con los maestros de dicha localidad es muy cercana. Incluso una de las maestras es familia, por lo que me supone un apoyo a mi favor a la hora de poder recopilar información.

Para dar a conocer Castellote, haré una breve introducción. Castellote es una localidad situada en la provincia de Teruel, en la Comunidad Autónoma de Aragón y perteneciente a la comarca del Maestrazgo. Situado en la vertiente del río Guadalope a una altitud de 774 metros. Cuenta con una densidad de población de 794 habitantes (fuente INE 2012). Y una superficie de 235,18 Kilómetros cuadrados.

Volviendo al CRA Oléa, decir que éste está constituido por por 7 localidades, tiene escolarizados a 120 alumnos. Estos alumnos se distribuyen de la siguiente manera:

- Aguaviva: 46 alumnos
- Bordón: 6 alumnos
- Cañada de Verich: 6 alumnos
- Castellote: 30 alumnos
- Cuevas de Cañart: 6 alumnos
- Foz-Calanda: 12 alumnos
- La Ginebrosa: 14 alumnos

El alumnado está comprendido desde Educación Infantil hasta el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En relación al profesorado, el CRA Oléa cuenta con un total de 12 maestros-tutores. Por otro lado, están los maestros itinerantes, un maestro de música, 2 maestros de Educación Física, 2 maestros de Inglés, un maestro de Religión Católica, un maestro de Audición y Lenguaje, otro maestro de Pedagogía Terapéutica y un maestro de Catalán.

Éste último sólo imparte clases en las localidades de Aguaviva y La Ginebrosa, pues en ambas se habla el “chapurriau”, se trata del habla de sus antepasados que cuenta con influencias del catalán, aragonés, castellano y valenciano.

### 3.1.2 Selección del aula

Mi observación está basada en el aula de Educación Infantil de la escuela de Castellote. He estado en dicha aula por mi cercanía con la maestra-tutora de educación infantil. Ella me ha enseñado, explicado y solventado todas mis dudas. Se me ha ofrecido acceder al aula de la maestra Susana, pero por falta de tiempo, tampoco he podido estar mucho tiempo en ella.

Es un aula con 16 alumnos de Educación infantil y primaria.

### 3.1.3 Profesorado

He elegido para la entrevista a maestros que forman parte de las distintas localidades del CRA Oléa para poder ver sus distintos puntos de vista acerca de la colaboración en la escuela rural. También he procurado que estos maestros desempeñaran puestos diferentes, es decir, tutores de unitarias, maestros itinerantes, especialistas.

PROFESORADO ENTREVISTADO	
Apellidos	Nombre
Guillén Ramia	Maite
Aznar Langa	Susana
Lázaro Alfonso	Mamen
Sanz Callén	Marcos
Guillén Ubico	Alejandra

Tabla 7. Participantes

He procurado que los maestros entrevistados tuvieran diferentes grados de experiencia, ya no sólo en el ámbito profesional sino también en los años de experiencia dentro de dicho CRA. De esta manera, se puede reflejar mejor los puntos de vista de un maestro interino con pocos años de experiencia y la visión que puede tener una maestra que lleva toda la vida ejerciendo su labor de docente.



EXPERIENCIA PROFESIONAL	
Años de experiencia docente	Años en CRA Oléa
38	30
27	15
6	1
6	5
7	1

Maite Guillén Ramia, es la maestra más veterana de la escuela de Castellote, una de las tutoras de dicho centro. Maite es la maestra de Educación Infantil. Este año concretamente, lleva en su clase a los niños de primero y tercero de Educación Infantil y el primer curso de primaria. En total 16 alumnos. Su puesto es el de maestra-tutora, aunque ha realizado años atrás otras funciones como la de secretaria y directora del colegio cuando éste todavía no era un CRA. Su experiencia profesional es de 38 años como maestra, 30 de ellos en el CRA Olea.

Susana Aznar Langa es la otra maestra-tutora de Castellote. Su experiencia laboral es de 27 años. En Castellote lleva trabajando desde hace 15 años. Primero trabajó en Aguaviva y luego se trasladó a Castellote por motivos personales. Susana tiene en su clase a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria y al primer curso de la ESO. Además, es la jefa de estudios del CRA.

Marcos Sanz Callén, maestro-tutor de la unitaria de Bordón. Hace 6 años que ejerce profesionalmente como maestro. En el CRA Olea, Marcos trabaja desde este año. Los alumnos que tiene en su clase son 4 alumnos de Educación Infantil y 2 alumnos de sexto de primaria.

Mamen Lázaro Alonso es la maestra especialista en Educación Física. Es maestra itinerante, lo que significa que viaja de una localidad a otra del CRA Olea para poder impartir sus clases. Ella cuenta con 6 años de experiencia como maestra de Educación Física, de los cuales, 5 años ha estado en el CRA Olea. Itinera en dos localidades, Castellote y Foz-Calanda. E imparte docencia a todos los niveles educativos de estos dos pueblos.

Alejandra Guillén Ubico, maestra-tutora de la unitaria de Cuevas de Cañart. Hace 7 años que comenzó su labor de maestra y hace un año que forma parte del equipo de

profesores del CRA Olea. Al ser una unitaria, da clases en una única aula multigrado. Pues tiene alumnos de educación infantil, de primaria y de la ESO.

### **3.2. Recogida y análisis de la información**

El trabajo de campo que he llevado a cabo durante varios días (semana del 26 al 30 de Mayo, semana del 2 al 6 de Junio), lo detallo en las siguientes líneas. He querido dar una visión general y no he entrado en detalles de cada una de las actividades que se han llevado a cabo, pues, bajo mi punto de vista, lo que quiero transmitir es un marco general del funcionamiento de un día cualquiera en el centro.

Para obtener información por parte de los profesores del CRA Oléa, se estableció una entrevista previa. Asimismo, se recoge información a partir de la observación en el aula, del análisis de la información se extraen distintas categorías que se organizan de acuerdo a los núcleos de interés.

(Véase Anexo I)

### **3.3. Resultados**

*Funcionamiento del CRA:* El CRA Oléa tiene establecidas las siguientes normas de funcionamiento a seguir por todo el profesorado.

- Permisos: En cuanto a los permisos, el profesor deberá entregar todos los justificantes pertinentes concedidos. Las faltas del profesorado, se envían al Servicio Provincial de Educación de Teruel los días 3 de cada mes. Cuando un profesor quiera pedir un permiso, deberá hacerlo con 20 días de antelación. Así como que deberá solicitar el permiso al Equipo Directivo con la mayor antelación posible para poder preparar la sustitución.
- Sustituciones: Para las sustituciones, todas las aulas deben colocar en un lugar visible el horario de clase del alumnado. Así, cuando un tutor falte o esté de permiso (falta previsible) habrá de dejar actividades o trabajo programado en esas sesiones para el compañero/a sustituto. En caso de que la sustitución no sea programada (falta urgente o imprevista), el profesor sustituto deberá seguir la programación del aula de acuerdo al horario de clase. El profesor entregará los

pertinentes justificantes de permiso al jefe de estudios antes de final de cada mes.

- Recreos: En los recreos, en las escuelas unitarias, el docente deberá estar siempre en el patio de recreo junto al alumnado. Por otro lado, en las localidades de más de un aula, el profesorado podrá turnarse de manera que haya un maestro por etapa y con grupos que no superen los 30 alumnos por docente. Los maestros itinerantes, en principio estarán exentos del cuidado del patio, salvo que el Equipo Directivo lo requiera por la organización o situación especial en alguna localidad del CRA. Por último, el profesorado del CRA no se ausentará del Centro Escolar durante la jornada laboral salvo en situaciones de emergencia o de causa mayor (previa comunicación a los compañeros y al Equipo Directivo).
- Horario laboral: El horario laboral del profesorado marca que todos los maestros acudirán al Centro a las 9:30 horas (con excepción de los profesores itinerantes con Reducción de Itinerancia a primera hora), y permanecerán en el Centro según conste en su horario laboral y docente. Las horas de permanencia en el centro (exclusivas) son el lunes, martes y miércoles, siempre y cuando no haya reunión de CRA de 15:30 a 18:30 horas. Los tutores realizarán las horas de exclusiva en la localidad de destino del docente, mientras que los itinerantes la realizarán en la localidad donde imparten la última sesión de la jornada de mañana o tarde.
- Consultas y comunicados: El profesorado puede realizar consultas y comunicaciones al Equipo Directivo en el periodo de recreo o en las horas de dirección que cada miembro del Equipo tiene para desarrollar sus funciones, siempre que sea posible. Si fuera urgente esa consulta o comunicación, ésta podrá realizarse en el momento que estime oportuno el solicitante.
- Ingresos: Los maestros llaman nominillas de desplazamientos al ingreso que reciben por los desplazamientos realizados. Esta nómina debe ser entregada al directo el último miércoles de cada mes, bien a través de los itinerantes o en la reunión del CRA en la sede. Se envían las nóminas de desplazamiento el 1 de

cada mes, si el plazo no es respetado, el interesado deberá hacer una petición personal al Servicio de Gestión Económica del Servicio Provincial de Teruel.

- Gastos: Para la compra de material para las distintas aulas y especialidades, se cuenta con una asignación de aula y especialidad. El gasto de este dinero, junto con la presentación de presupuestos y facturas irá acompañado de unos plazos desde la secretaría. Si no se cumplen, el gasto y presentación de facturas pasará al presupuesto general del CRA. Por otro lado, el gasto telefónico de las ocho localidades está centralizado, por lo que los distintos tutores deben entregar las facturas a la secretaría cada mes para separar el gasto de llamadas oficiales de las particulares.
- Reuniones: En relación a las reuniones de curso e individuales, cada tutor debe realizar obligatoriamente dos reuniones generales con las familias durante el curso. Una al principio del curso escolar y otra al finalizar el curso. Además, cada tutor ha de hacer una reunión individual obligatoria al final de cada uno de los tres trimestres con las familias, para comentar los resultados de la evaluación de los alumnos. También, los maestros itinerantes comunicarán a los tutores a principio de curso y en las juntas de evaluación, las líneas generales de su programación y los resultados de cada evaluación de los alumnos para realizar una reunión individual y comenzar el avance de sus alumnos en dicha especialidad.

#### *Funcionamiento del aula:*

Para alcanzar el objetivo de conocer cómo es el funcionamiento interno de un CRA, pude deducir de las entrevistas que en cuanto a la distribución del grupo-clase, dependiendo del número de alumnos que la componen se agrupan de una manera u otra. Aunque también se tiene en cuenta otro factor, como puede ser la actividad que se va a llevar a cabo. Son contadas las ocasiones que se trabaja a nivel de gran grupo, es decir, todo el centro, en comparación con las otras formas de agrupación. Pues se trata de días como el día de convivencia, carnaval, día de la paz, cuando se agrupan en gran grupo. A nivel de grupo-clase e individual, son los modos de agrupación más habituales, y sobre

todo, dependen del tipo de actividad a desempeñar y sí los contenidos coinciden entre cursos.

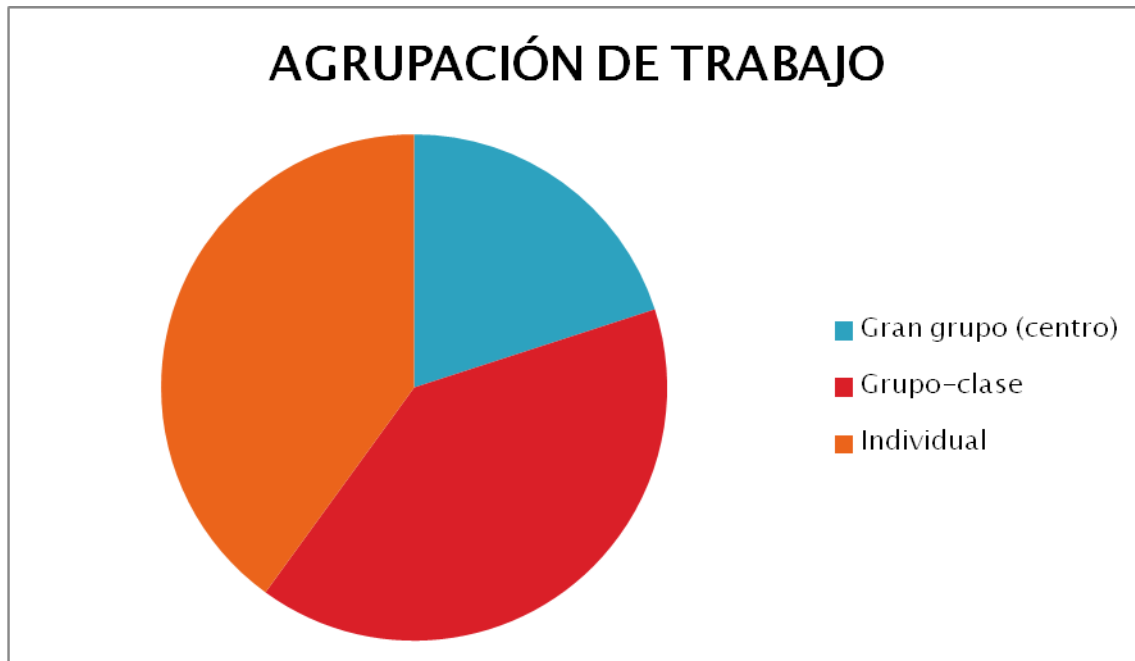


Gráfico 1 “Distintas agrupaciones de trabajo”

En relación a la observación directa de varios días en el aula de Educación infantil, de la localidad de Castellote junto a la maestra Maite Guillén, puedo establecer un modelo de jornada escolar en el aula de Educación Infantil.

- Llegada de la maestra: La maestra llega todos los días con quince minutos de antelación (8:45 horas) para la preparación del aula. Es decir, tener el aula dispuesta para recibir a los niños, así como la preparación de rincones sorpresas o rincones de juego y trabajo.
- Llegada de los alumnos: De 9 a 9:15 horas, se produce la entrada afectiva de niños. En dicha entrada, se despiden afectivamente de los familiares, saludan a los amigos, conversan o comporten sus objetos. Para que los niños se ambienten en el aula, todos los días se lleva a cabo un rincón personal y uno de sorpresas. Se tratan temas como hábitos de arreglo personal.
- Jornada lectiva matutina: De 9:15 a 9:45 horas, tiene lugar la asamblea. Comienzan con un saludo cariñoso y una canción. Seguido, se identifican los alumnos, dicen sus nombres, si hay alguna ausencia se plasma en el panel,

hablan sobre el tiempo atmosférico que hace. En este momento de asamblea, se permite que cada alumno haga sus propias aportaciones, enseñe objetos que ha traído, dé noticias,... para fomentar así el habla espontánea. Seguido, la maestra indica la frase-noticia o el protagonista del día/semana, así como los encargados. Por último, la maestra tras previa planificación, les anticipa a los alumnos el trabajo que se va a realizar.

Cuando termina la asamblea hasta las 10:45 horas, comienza la primera sesión. Se da como preferencia el trabajo por rincones. En ellos, se trabajan temas diversos: psicomotricidad, inglés con o sin desdoble, proyectos, cuentos, juegos dirigidos. Cuando finaliza la primera sesión, los alumnos tienen establecidos una serie de hábitos de orden y recogida. Si se encuentran fuera del aula, se desplazan hasta el aula.

- Recreo: A las 10:45 horas, comienzan a trabajar el rincón de aseo o baños: higiene, ayuda, limpieza, orden, responsabilidad. Para una vez que ya están listos los niños, pasar a almorzar de manera colectiva. Una vez que han almorzado todos los niños, salen al patio para disfrutar del recreo. En el patio, se practica el juego libre y cooperativo. El maestro que vigila el recreo, siempre está pendiente de que no exista discriminación, que haya respeto mutuo y del ambiente, fomentar los hábitos de relaciones interpersonales, resolución de conflictos. Cuando el patio termina, comienza la segunda sesión, que tendrá una duración de 11:45 a 12:45 horas. Como preferencia, se suele llevar a cabo un cuento, juegos dirigidos o proyectos. Aunque en ocasiones, puede ser que los niños tengan una sesión de psicomotricidad, inglés o rincones. Para finalizar la mañana, se hace una pequeña asamblea para recapitular el trabajo de la mañana.
- Salida: A las 13:00 horas se realiza la salida en la que se producen despedidas cariñosas entre compañeros. Los alumnos salen en grupo, siendo éste encabezado por la maestra. Durante la salida, la maestra atiende algunas visitas informales de padres.
- Jornada laboral vespertina: La jornada de tardes comienza a las 15:00 horas, durante el primer cuarto de hora de clase, se producen saludos entre amigos, conversan. Mientras la maestra les explica una breve planificación del trabajo.

Finalizada la explicación, comienza la tercera sesión del día, habitualmente, en esta hora se realizan talleres, cuentos dramatizados, realizan pequeños espectáculos. Alguna tarde, tienen sesión de psicomotricidad o de inglés. A las 16:15 horas, la maestra hace una recapitulación del trabajo y del día, anticipa tareas para el día siguiente.

- Salida: Para finalizar el día, a las 16:30 horas, los niños salen en grupo y se reencuentran con sus familias.

#### *Coordinación y colaboración:*

En cuanto a la coordinación y colaboración entre profesores, he podido observar como el Equipo Directivo del CRA Oléa le da gran importancia tanto a la coordinación como a la colaboración entre todos los maestros que imparten clase en los diferentes aularios. Pues aunque exista bastante distancia entre unos y otros, todos forman un solo colegio. Para completar este apartado, me he valido de la observación directa y de preguntas a los maestros, aunque en ocasiones, ellos mismos me iban contando cosas importantes acerca del tema en cuestión.

A finales de curso, se solicita un horario especial, que tiene que ser aprobado por el Claustro, el Consejo Escolar e Inspección. De manera que, cuatro días a la semana, los niños tienen cinco horas y media de clase, así, el miércoles por la tarde, los alumnos no tienen clase y los maestros de las distintas localidades aprovechan para reunirse. Estas reuniones quedan planificadas en una plantilla tipo, y tienen lugar todos los miércoles de las 15 a las 17 horas. En teoría, las reuniones se celebran cada miércoles en un pueblo distinto, pero en realidad, la mayoría de las ocasiones se realizan las reuniones en la cabecera del CRA, Castellote.

En las reuniones de Claustro, los maestros tratan aquellos aspectos que afectan a cada uno de los maestros, entre otros: novedades de Inspección, planes que hay que elaborar o revisar (plan de atención a la diversidad, fomento de la lectura, etc), planificar excursiones.

Por otro lado, se celebran las reuniones de coordinación. Los maestros se reúnen por etapas en vez de por ciclos, ya que la mayoría de maestros tienen varios ciclos en la

misma clase. Es decir, se realizan reuniones de coordinación de Educación Infantil y reuniones de coordinación de Educación Primaria. En las reuniones de Educación Infantil, se llevan a cabo tareas como hacer programaciones, planificación del trabajo con los niños, preparación de material (proyectos, talleres, cuentos). Además, el maestro cuenta sus problemas en el aula y el resto de maestros aporta soluciones y sobre todo, orienta a aquel compañero que lo necesita. En cuanto a las reuniones de coordinación de Educación Primaria, el contenido es muy similar a las de Infantil, pues, realizan programaciones, temporalización de éstas, preparan material.

Por último, están las Comisiones, hacen referencia a las reuniones que celebra el Claustro de profesores para organizar actividades del centro como son: la semana cultural, el día de convivencia, carnaval. Cada comisión es la encargada de llevar a cabo su actividad, hacer propuestas y organizarlas. Aunque en la realización están implicados todos los maestros.

Al final de cada trimestre, se reúnen el maestro-tutor, con los especialistas e itinerantes para hablar de la evolución de cada alumno, del trabajo realizado y de las dificultades de los alumnos. Estas reuniones se conocen como reuniones de evaluación.

En base a las entrevistas realizadas, concluyo con que en la coordinación y colaboración docente, existe antes una previa coordinación entre los tutores y los profesores que participan. En algunas ocasiones, el maestro especialista entra en el aula y se dirige al grupo clase, y en otras ocasiones, son algunos alumnos los que salen con el especialista fuera del aula habitual. Los especialistas son: maestro de Música, de Inglés, de Educación Física, de Religión, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. En el caso de que los niños no cursen Religión, la Alternativa a la Religión es explicada por el tutor. Por otro lado, en casos en los que el tutor es a su vez especialista, es éste mismo el que imparte su especialidad con su grupo-clase.

Por último, la colaboración entre profesores de un mismo CRA. Trabajar en un CRA tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Por eso, recojo en el siguiente esquema las opiniones que he obtenido a través de las entrevistas.



COLABORACIÓN DOCENTE	
Necesaria en un centro de estas características.	Ventaja o Inconveniente
Poco tiempo para colaborar.	Inconveniente
Mucho maestro interino, cambio constante.	Inconveniente
Buena relación entre docentes.	Ventaja
Relación estrecha con maestros de tu ciclo.	Ventaja
Objetivos comunes	Ventajas

Tabla 8. Ventajas e inconvenientes de la colaboración.

## 4. Discusión y conclusiones.

### 4.1. Interpretación de los resultados

A lo largo del presente trabajo, he ido realizando una pequeña investigación acerca de la escuela rural, he buscado en diversas fuentes bibliográficas, en bases de datos, he hecho entrevistas a profesores y he observado directamente situaciones del aula, para así alcanzar los objetivos marcados al principio del trabajo. Ya que el punto de partida fue la escuela rural, comencé definiendo lo que es y lo que significa escuela rural. Concluyendo en ésta búsqueda, con que no existe una definición clara y concisa de escuela rural, pues son varios los autores que hacen una aproximación de esta determinación pero sin concluir con un dictamen concreto.

La *escuela rural* es la única institución educativa de un pueblo, por lo que tienen una relevancia importante a la hora de socializar y culturizar a la localidad. Por otro lado, el número de alumnos y profesores es muy reducido, debido a la escasa población del lugar. Estas escuelas se convierten en *unitarias* (un solo aula) o en centros muy pequeños *multigrado*, donde se reúnen alumnos de distintas edades y diferentes niveles educativos con un único profesor.

Para evitar que estos centros desaparezcan, se crearon los *Colegios Rurales Agrupados* (CRAs), los cuales tienen distintas denominaciones según la comunidad autónoma en la que estemos, pero el objetivo es común para todos ellos: evitar la despoblación de jóvenes en las zonas rurales, mejorar la calidad educativa reforzando aquellos recursos humanos y materiales patentes en la zona, así como reducir los desplazamientos continuos de los estudiantes a localidades vecinas para poder ser educados.

A la vista del análisis de la información que he podido extraer de las diferentes entrevistas realizadas, se pueden agrupar en los siguientes puntos:

- *Experiencia profesional*: en cuanto a los años trabajados por los distintos profesores entrevistados, puedo concluir que aquellos profesores que cuentan con una larga trayectoria profesional, son los que más años llevan ejerciendo su labor en el CRA. En cambio, los jóvenes docentes no sólo llevan un año en el centro sino que además no es su destino preferente. Pues los dos maestros tienen éste centro como lugar de paso con el objetivo final de aproximarse a su ciudad de origen, Zaragoza. Una de las maestras que lleva prácticamente los mismos

años de experiencia que los ejercidos en el CRA Oléa, es de un pueblo cercano a la localidad en la que imparte clase, de ahí que ella esté cómoda en el CRA Oléa y no tenga intención de cambiar de centro. Puedo deducir de estos resultados, que la gente joven que no proviene de zonas rurales, sigue teniendo la mentalidad de moverse y acercarse a las zonas urbanas, a pesar de estar conforme en este centro.

Contextualizando los resultados con la investigación teórica llevada a cabo al principio del trabajo, Bernal (2009), nos decía que parte del profesorado novel en las zonas rurales son considerados con una preparación deficiente para enfrentarse a una enseñanza multigrado, así como que tienen una visión de la escuela rural como lugar de paso. En la misma línea, Feu (2004), considera a los maestros rurales polivalentes e integrales. Por otro lado, Vázquez (2003) decía que los maestros desconocen el funcionamiento de la escuela rural durante su periodo de formación académica universitaria. Y por último, López (2006), también está de acuerdo con que el maestro novel carece de formación para con la escuela rural. Desde mi opinión, me gustaría reflejar que yo, comprendo la realidad del sistema educativo para con la escuela rural, pero me gustaría que aquellos estudiantes de Magisterio que no han salido de la ciudad y creen que impartir docencia en una ciudad es lo mismo que en un pequeño pueblo, pudieran ver y conocer las diferencias que existen entre ambas.

- Por un lado, hay una gran necesidad de contar con un mayor número de profesorado especialista, debido a la gran diversidad de alumnado que hay en estas aulas. Pero existe el inconveniente de que, es imposible dar cavidad a estos profesores, pues los colegios rurales cuentan con un número reducido de alumnado. Además, existe otro factor añadido, y es que, los maestros especialistas tienen que estar itinerando de una localidad a otra de manera constante. De los resultados obtenidos, deduzco por las experiencias de los maestros entrevistados, que todos sienten la necesidad de tener más tiempo para temas relacionados con cómo enfrentarse a un alumnado tan diverso. De la misma manera, aparece recogido en el apartado teórico, como Ponce de León (2000) considera relevante la colaboración de las familias con los maestros para poder potenciar la enseñanza de calidad en los alumnos. Bustos (2006), nos dice que la movilidad del profesorado es constante en un centro de éstas características. Bernal (2009), también refleja la falta de comunicaciones y la

escasez de medios e instalaciones. En cuanto a la opinión de Corchón (2005), la cual considera que con la creación de los CRAs se evita los desplazamientos continuos del alumno, evita que los docentes se aíslen, pero para conseguir todo ello, es el maestro el que tiene que estar en constante movimiento y en continuo contacto con los docentes del resto de localidades. De manera personal y ratificando la opinión de Corchón (2005), es cierto que los maestros noveles entrevistados le dan poca importancia a la escuela rural. Hablando con alguno de ellos, me di cuenta de que no sentían pasión por su trabajo porque estaban “marginados” en un pueblo aislado, sus caras no esbozaban una sonrisa cuando comenzaba la jornada laboral, deseaban que acaba el curso para poder elegir un destino más próximo a su ciudad de origen. Confieso, me ruborizó la situación, aunque me queda la esperanza de que existan jóvenes maestros como es mi caso, que estén deseando llegar a ser maestros de la pequeña escuela rural. Esa escuela y esa maestra de infantil que colocó la primera piedra en mi camino para llegar a convertirme en lo que hoy soy, maestra.

- La colaboración entre profesores es clave imprescindible en un centro de éstas características, pues de ella depende que los proyectos comunes entre las distintas localidades que forman el CRA se lleven a cabo. Sería necesario extraer un poco más de tiempo para las reuniones en las que se colabora, pues una hora semanal no da para mucho trabajo. Es la principal queja de todos los maestros entrevistados. A pesar de ello, el tiempo que he estado observando, he podido deducir la enorme colaboración que hay entre los maestros de Castellote (localidad de estudio). Son numerosas las situaciones que aprovechan para compartir opiniones y apoyarse entre los docentes. Por tanto, en este apartado, he comprobado y ratificado lo estudiado en el apartado de estado de la cuestión, donde diversos autores, proclamaban la necesidad indispensable de la colaboración docente para lograr un desarrollo óptimo de la educación en las zonas rurales. Para Smith y Humpert (2009), es clave indispensable para garantizar la vida de la escuela rural, pues los profesores gozan de responsabilidad y autonomía para tomar las decisiones que consideren más oportunas. Por otro lado, Mulryan-Kyne (2007), cree que impartir clases en aulas multigrado, requiere de gran esfuerzo por parte del maestro. Por tanto, contar con compañeros que ayuden a llevar a cabo la labor docente, es imprescindible e importante.

Puedo concluir de todo ello con varias desventajas, pero son muchas las ventajas que también recoge la escuela rural. Por ejemplo, haré referencia a la necesidad de la existencia de profesores y alumnos en un pueblo, pues sin ellos, la escuela no tiene vida, puedes encontrar a pocos alumnos por aula, por tanto, la enseñanza es más personalizada, los alumnos se encuentran en su entorno, atrás quedan los traslados a internados para poder completar los estudios, la relación entre profesores y alumnos es más cercana y estrecha, así como la conexión entre profesores y padres es tan bien más aledaña. La mezcla en la misma aula de alumnos de diferentes cursos permite a éstos repasar cursos anteriores y adelantar materia de cursos siguientes.

Para concluir con este apartado me gustaría realizar una valoración personal del trabajo. Gracias a él, he podido recordar y valorar la importancia que tiene la escuela rural para los habitantes de un pequeño pueblo, pues de la escuela depende en gran medida el futuro cultural y social de los habitantes de la zona. De esta manera y por contagio de una de las maestras de mi pueblo, Castellote, me he convertido en gran defensora de la escuela pública y más aun de la escuela rural, de la lucha porque estos pequeños centros no desaparezcan.

## Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2007). La escuela rural hoy. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos*, sep-dic, 18-24.
- Ainscow, M. & West, M. (2006). *Improving urban schools. Leadership and collaboration*. Maidenhead: Open University Press.
- Barba, J. (2011): *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Valladolid. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/tesis96-110331.pdf>
- Bartomeu, A. (2002). *Los colegios rurales agrupados: antecedentes, evolución, filosofía y funcionamiento*. Murcia, 6 de marzo de 2002.
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Huesca: Mira editores.
- Bernal, J.L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural. Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*. Teruel 22-24 de mayo de 2009.
- Bouchamma, Y, Savoie, A y Basque, M. (2012). *The impact of teacher collaboration on school*. US-China Education Review B5, 485-498.
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona. Graó.
- Boix Tomás, R. (2003). *Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local*. Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural. <http://www.redler.org/escuela-rural-territorio.pdf> (Consulta: 16 de abril de 2014).
- Boix Tomás, R. et al. (2004). *La Escuela rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.

- Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.  
<http://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf> (Consulta: 16 de abril de 2014).
- Bustos Jiménez, A. (2008). *La organización de la enseñanza en la escuela rural. Un análisis desde la investigación-acción*. *Colaboraciones*, 129-159.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Intervención educativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: grupo Editorial Universitario.
- Corchón Álvarez, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Corchón Álvarez, E. (2002). *La escuela rural hacia la sociedad del conocimiento*. En M. Lorenzo Delgado et al. (coords.), *Liderazgo educativo y Escuela Rural* (71-104). Granada, Grupo editorial Universitario.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Colección Redes. Barcelona: Da vinci continental, S.L.
- Dowling, J. (2009). *Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities*. *International Journal of Educational Research*, Volume 48, pp. 129-139.
- Durán, D. y Miquel, E. (2003). *Cooperar para enseñar y aprender*. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.
- Feu Gelis, J. (2004). *La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma*. *Revista Digital eRural*. Educación, cultura y desarrollo rural.  
<http://www.revistaerural.cl/jfg.pdf> (Consulta: 4 de mayo de 2014).
- Hargreaves, A y Fullan, M. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): MCEP.

- Harrison, D.A. y Busher, H. (1995). *Small schools, big ideas: Primary education in rural areas*. British Journal of Educational Studies.
- Hinojo, F., Raso, F. y Hinojo, M. A. (2010). *Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas para un Desarrollo de Calidad*. En Reice, 8 (1), 79-105.
- López Pastor, V. M. (2006). *La escuela rural como contexto específico para la enseñanza de la Educación Física*. En V. M. López Pastor (coord.), *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemática y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Mallada Bolea, L.M. (2004). *Alternativas a la organización en el ámbito rural*. En Anales. UNED, pp. 239-251.
- Martín Cisneros, L. (2008): *Los colegios rurales en España*. Revista de la consejería de Educación de Reino Unido e Irlanda. <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/> (Consulta 24/94/2014)
- Mulryan-Kyne, C. (2007). *The preparation of teachers for multigrade teaching*. St Patrick's College of Education, A College of Dublin City University, Drumcondra, Dublin 9, Ireland. Teaching and Teacher education 23 (2007) 501-514. ELSEVIER.
- Parrilla, A., y Daniels, H. (1998) *Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español. Origen, sentido y justificación*. En A. Parrilla y J. Daniels. Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. (pp. 40-70) Bilbao: Mensajero.
- Ponce de León, A., Bravo Sáinz, E. y Torroba Santa María, T. *Los Colegios Rurales Agrupados primer paso al mundo docente*. [http://www.researchgate.net/publication/39139467\\_Los\\_colegios\\_rurales\\_agrupados\\_primer\\_paso\\_al\\_mundo\\_docente](http://www.researchgate.net/publication/39139467_Los_colegios_rurales_agrupados_primer_paso_al_mundo_docente) (Consulta 22 - 5 - 2014)



- RAE (2001). Diccionario de la Real Academia Española. Madrid: RAE.
- Sandoval, M. (2008). *La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones*. *Contextos educativos*, 11, 149-159.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde un Contexto Rural*. En M. Lorenzo Delgado et al. (coords.), *Liderazgo educativo y escuela rural* (105-112). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Sauras Jaime, P. (2000). *Escuelas rurales*. *Revista de Educación*, 322, 29-44.
- Smit, R y Humpert, W. (2012). *Differentiated instruction in small schools*. University of Teacher Education St. Gallen, Müller-Friedbergstr. Rorschach (Switzerland).
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.(2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós (3ªEdición).
- Vázquez Recio, R y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de caso*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Vilela, P. (2004). *La coordinación entre Centros Rurales Agrupados en Galicia: un modelo de organización*. En Boix Tomás, R. et al. *La Escuela rural: Funcionamiento y Necesidades*. Barcelona: Praxis.
- Wilson, V. y MC Pake, J. (1998). *Headteachers of small Scottish primary schools: a match for the job*.

## Referencias legislativas

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970): *Ley 14/1970, de 4 de agosto, de General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa* (LGE), BOE, de 4 de agosto de 1970. 187/70.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1985): *Ley Orgánica (LODE) 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, BOE, 149/85 del 4.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. BOE nº 278 de 21 de noviembre de 1995.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Ley Orgánica (LOE) 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación, B.O.E., de 4 de mayo de 2006. 106, 17158- 17207. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza de 23 de diciembre*. BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006): *Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013): *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educativa*. BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1983): *Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria*. B.O.E. de 11 de mayo de 1983. 112. Madrid
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986): *Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica*. BOE nº 8 de 9 de enero de 1987.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria*. BOE nº 44 de 20 de febrero de 1996.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.*
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): Real Decreto
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Orden de 20 de julio de 1987, por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.* BOE nº 177, del 25 de julio de 1987. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Orden de 29 de febrero de 1996 por las que se aprueba las instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Infantiles y los Colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria.* BOE nº60 de 9 de marzo de 1996.